

## FORMER LES MAÎTRES A L'UNIVERSITÉ : ENJEUX POUR LA RECHERCHE<sup>[1]</sup>

Par Charles Coutel  
Université d'Artois,  
Centre Ethique et Procédures

L'intégration de la formation des maîtres dans l'université est voulue par la puissance publique ; celle-ci y voit une occasion d'améliorer la formation initiale et continue des professeurs. Cette décision ne signifie pas que les IUFM auraient démerité ; on espère cependant une évolution de la formation, désormais adossée à la recherche. Notre propos prend au mot cette démarche officielle et entend insister sur quelques défis à relever impérativement sur le plan de la recherche. Universitariser la formation des maîtres pose certes des questions d'ordre administratif, budgétaire voire gestionnaire, mais l'enjeu principal de cette intégration me paraît philosophique surtout si l'on s'appuie sur la conclusion du récent colloque des présidents d'université à Metz, en mars 2007 : « *Le seul véritable enseignement universitaire est (...) celui fondé sur la recherche* ».

On sait que la recherche en IUFM devait statutairement s'adosser à des laboratoires et des centres extérieurs à l'IUFM. Cette extériorité s'abolit de fait avec l'intégration. Comment réussir cette intégration du point de vue de la recherche ? Telle est notre question de départ. Or cette intégration pourrait ne pas réussir si les recherches en éducation et en didactique devaient être délaissées par les UFR ou si ces recherches devaient se développer hors des champs disciplinaires de ces mêmes UFR. Cette schizophrénie n'est plus possible. Relever ces défis théoriques est essentiel car ils engagent les futures politiques de recrutement des universités et les programmes des centres de recherche. De la première année de licence au master et au doctorat le futur maître devra bénéficier des conséquences didactiques de ces choix épistémologiques et institutionnels de la recherche. Comment assurer cette continuité de la formation sinon par une politique réfléchie de la recherche ? Il nous faut répondre à la fois théoriquement et pratiquement à cette impérieuse nécessité de la « didactisation » de la recherche universitaire.

La future formation des maîtres sera donc à la fois professionnelle et universitaire : parce qu'elle sera universitaire elle devra impérativement s'enrichir par la recherche. L'argumentaire de ce colloque indique bien la tâche à accomplir : « *Quel peut être le rôle de l'apport universitaire dans l'acquisition des compétences (...) dont la maîtrise est recherchée ?* » Dans la suite, le rôle de la recherche est souligné : « *Comment résoudre la tension entre une formation par la recherche ou à la recherche et la nécessité de diffuser des savoirs, des savoir-faire et des outils ?* » Il s'agit donc d'harmoniser la démarche de recherche et la démarche d'enseignement. Toutes ces questions sont déjà indiquées par le rapport Bancel et largement traitées en 1995 lors du colloque consacré à la formation des maîtres et à la recherche<sup>[2]</sup>. Pour répondre à ce défi de la didactisation de la recherche universitaire procédons en trois temps :

1- Proposer quelques brefs rappels sur les missions de l'université et sur le paradoxe fondateur de la recherche ;

2- Opérant un détour par quelques concepts de l'épistémologie bachelardienne, montrer comment la didactisation de la recherche permet en fait à la recherche de s'approfondir elle-même ;

3- Enfin, revenir sur les défis initialement constatés pour envisager les traductions institutionnelles possibles de nos analyses théoriques.

### 1. Les missions de l'université et le paradoxe de la recherche

L'idée même d'université s'organise autour de l'affirmation que la formation au savoir doit se tenir au plus près de la formation du savoir ; citons Alain Renaut : « *Le pari de l'université a été que le savoir transmis, à son meilleur niveau, coïncidant avec le savoir produit, la transmission et la production du savoir pouvaient ne pas être dissociées.* »<sup>[3]</sup>

Il va de soi que, si l'enseignant-chercheur enseigne mais ne cherche pas (ou plus) ou bien cherche mais n'enseigne pas (ou plus), le jeu est faussé. Si l'enseignant-chercheur n'enseigne pas un savoir régulièrement critiqué et repris par la recherche, le jeu est encore faussé et, ironiquement, Bachelard aurait raison de dire : « *Avoir su est souvent une excuse pour se dispenser d'apprendre.* »<sup>[4]</sup>

Par la recherche l'enseignant-chercheur réapprend en l'enseignant ce qu'il enseigne et il médite sur les conditions et la réception de son enseignement. Quand l'institution universitaire oublie ce lien vivant entre l'enseignement et la recherche il ne faut pas s'étonner que la formation professionnelle s'éloigne de l'université pour former les élites de la nation : tel fut le choix de la Révolution au moment de Thermidor avec la création des Ecoles spécialisées. C'est aussi dire qu'avec l'intégration des IUFM l'université est invitée à se souvenir d'elle-même et à approfondir ses liens avec ses propres missions. L'extériorité de l'hôte renvoie ainsi (en le troublant) à l'ordre intérieur de la maison qui le reçoit : cette hospitalité devient auto-hospitalité. Mais ces éventuelles dérives de l'université sont évitées quand les liens entre enseignement et recherche assument pleinement *le paradoxe de la recherche*.

Ce paradoxe est le suivant : si l'on enseigne ce que l'on recherche c'est que l'on ne possède pas entièrement ce que l'on croit savoir en l'enseignant ; c'est pourquoi il faut continuer à chercher ce que l'on enseigne mais comment être sûr que ce que l'on trouve est ce que l'on cherchait ?

Si l'on enseigne ce savoir sous forme de discipline comment s'y prendre pour indiquer aux étudiants, aux élèves ou aux stagiaires que l'on continue à chercher ce que l'on enseigne ? Un problème surgit donc : sur quoi doit porter mon enseignement pour indiquer mon ignorance inquiète à travers mon savoir ? Si je choisis d'exposer dogmatiquement un savoir, suis-je encore à l'université ? Mais si je ne fais état que de mon ignorance pourquoi enseigner ? L'action réciproque de l'enseignement et de la recherche dépassera selon nous ce paradoxe de la recherche. On saura que ce que l'on a trouvé correspond à ce que l'on cherchait en parvenant à l'enseigner devant des esprits libres. Dès lors de nouvelles questions surgissent : comment enseigner ce que je continue à chercher ; comment être sûr que ce que je cherche viendra enrichir mon enseignement ; comment être sûr que lorsque j'enseigne je suis compris par mes étudiants, mes élèves ou mes stagiaires ?

Pour éclairer toutes ces questions Bachelard mais aussi Popper sont des guides précieux : tous deux définissent le *problème* comme tension consciente de soi entre un savoir et un non-savoir<sup>[5]</sup>. En effet c'est en fondant mon enseignement sur l'élaboration de problèmes ordonnés dans une problématique cohérente et ouverte intégrant la dimension de la recherche que je fais signe par avance vers les résultats de ma recherche passée mais aussi future sur mon enseignement présent ; je peux ainsi associer mes étudiants aux problèmes qui animent mon enseignement. En ce sens une discipline scolaire ou universitaire est un ensemble de connaissances dynamisées par les problèmes qui les fondent. Ainsi échangeant avec un géographe sur les problématiques des réseaux de diffusion des connaissances au XVIIIème siècle je me donne la possibilité de mieux parler de l'organisation territoriale des Académies et de leurs correspondants, à la veille de la Révolution ; je me donne la possibilité d'en parler plus précisément dans un éventuel stage de formation continue destiné aux collègues du second degré consacré à l'organisation institutionnelle de l'Europe des Lumières. On le voit le paradoxe de la recherche féconde l'enseignement universitaire tout entier. Sans la recherche l'enseignement devient routine, les connaissances se figent en stéréotypes.

Le pari de l'intégration de la formation des maîtres suppose que ce paradoxe de la recherche, pleinement assumé, va profiter aux stagiaires comme aux formateurs. Mais un nouveau problème se pose : comment ajuster le rythme imprévisible de la recherche et l'enchaînement progressif de l'enseignement ? Une série de réponses est apportée par les notions de *transposition didactique* et de *savoir élémentaire*. Mais l'importance de ces concepts nous apparaîtra à l'issue d'un détour par l'épistémologie bachelardienne.

## 2. Le paradoxe de la recherche et le *cogito* d'obligation mutuelle

Une journée d'étude en 1994 consacrée au rôle de l'erreur dans la relation pédagogique est venue compléter cette approche : l'exposition didactique des savoirs disciplinaires gagne à être enrichie par une exploitation attentive des erreurs commises par les élèves ou les étudiants<sup>[6]</sup>. En effet ce qui paraît élémentaire peut ne pas l'être au même moment pour ses élèves . Ce qui n'est pas une raison pour renoncer à enseigner ou à instruire . La dialectique entre cette problématique de l'élémentarité et cette problématique des erreurs se retrouve dans la notion de *profil épistémologique* que Bachelard présente ainsi : « (...) un *profil épistémologique* garde la trace des obstacles qu'une culture a dû surmonter. »<sup>[7]</sup>

De même dans un texte méconnu de 1934-1935 Bachelard résume cette problématique de l'enseignement fécondé par le souci d'instruire et le respect de la faillibilité de celui qui apprend : « *La connaissance scientifique est toujours la réforme d'une illusion (...)* A toute connaissance doit s'adjoindre un problème, une perspective de recherche (...) L'expérience est très précisément le souvenir des erreurs rectifiées. »<sup>[8]</sup>

L'institution universitaire fait donc le pari que l'enseignement du savoir peut se tenir au plus près de la production de ce savoir quand le paradoxe de la recherche est non occulté mais pleinement assumé. Mais jusqu'à présent notre analyse reste tournée vers l'université. Il nous faut maintenant envisager ce que devient cette recherche universitaire à l'aune de sa nécessaire didactisation, requise par l'intégration de la formation des maîtres. Bachelard mieux que tout autre nous invite à éclairer l'effort de recherche par l'épreuve de l'enseignement. C'est en effet en approfondissant son rapport à la recherche que l'institution universitaire peut opérer sa nécessaire didactisation requise par l'intégration de la formation des maîtres. Bachelard nous aide à ne pas choisir entre une recherche didactique formaliste et coupée des compétences disciplinaires et d'autre part une recherche académique parfois insuffisamment soucieuse des conditions de la transmission et de la réception des savoirs enseignés. Pour penser cette problématique, la présentation du *cogito d'obligation mutuelle* par Bachelard dans *Le Rationalisme appliqué* au chapitre III semble fructueuse. Dans ce texte l'auteur analyse les insuffisances de l'approche cartésienne : le *cogito* est en fait un *cogitamus*. L'enjeu est important car, quand une recherche universitaire est scientifique et rationnelle, elle fait Ecole par elle-même dans l'acte d'enseigner : « *Je pense que tu vas penser ce que je viens de penser, si je t'informe de l'événement de raison qui vient de m'obliger à penser en avant de ce que je pensais. C'est là le cogito d'induction mutuelle obligatoire (...)* Il se forme avant l'accord du je et du tu (...) On peut obliger à la constatation : puisque je reconnais que ce que je viens de penser est une normalité pour une pensée normale (...) En effet, tu penseras ce que j'ai pensé dans la mesure où je t'instituerai conscient du problème dont je viens de trouver la solution. Nous serons unis dans la preuve dès que nous aurons la garantie d'avoir posé clairement le même problème. »<sup>[9]</sup>

A l'obligation, déjà formulée, de laisser les résultats de ma recherche questionner mon enseignement présent, le *cogito d'obligation mutuelle* fait de l'acquiescement rationnel d'autrui l'authentification du bien-fondé de ma recherche ; l'enseignabilité est la vérification de la pertinence du problème qui oriente et institue ma recherche. Je ne trouve quelque chose que si je parviens à te l'enseigner. Je ne suis clair avec moi-même que si tu y consens en tant que sujet rationnel et libre. Ainsi tu peux m'aider à mieux penser ce que je viens de trouver : tu pourras ainsi commencer à apprendre c'est-à-dire à t'enseigner toi-même<sup>[10]</sup>. La conséquence est claire pour notre problématique : la recherche universitaire est d'autant plus universitaire qu'elle est didactique (tournée vers l'enseignement) car elle sera zététique (tournée vers la recherche). Un présupposé cependant : il nous faut être d'accord sur le problème à poser et à résoudre à la fois dans l'enseignement et dans la recherche. Le professeur appuie cette exigence du *cogito d'obligation mutuelle* sur une connaissance des profils épistémologiques des concepts à enseigner. Ce *cogito* bachelardien médiatise donc enseignement et recherche, ordre de la découverte et ordre de l'exposition. Le vocable d'«enseignant-chercheur» prend, dès lors, tout son sens. La recherche place donc la transmission en son cœur même. La recherche universitaire est didactique par elle-

même ; simplement elle ne s'en avise pas toujours. La transmission est au cœur de la recherche quand elle est événement de raison. En 1934 dans une conférence intitulée *La valeur morale de la culture scientifique*, Bachelard précise : « *L'être qui pense le vrai rompt dans ce moment même avec l'égoïsme ; il oppose en soi-même la conscience universelle à un inconscient subjectif, mystérieux et impur.* »<sup>[11]</sup> En plaçant l'enseignement au centre, la recherche universitaire s'assume elle-même sans céder à un formalisme méthodologiste abstrait ; elle porte bien sur des champs disciplinaires précis ; elle est traversée par le souci de la transmission auprès de sujets rationnels bien qu'exposés à l'erreur. La didactique est, en ce sens, épistémologique de part en part. L'intégration de la formation des maîtres dans l'université rappelle la recherche à elle-même : il y a un lien vivant entre chercher, rechercher, transmettre et enseigner. Parce que cette transmission vise le vrai sur un mode critique, elle est éthique et se met au service du bien commun ; ce qui rejoint une des missions de l'université dans une République. Repérons les conséquences institutionnelles de nos analyses.

### 3. Quelques conclusions d'ordre institutionnel

En se souciant de la transmission concrète des disciplines la recherche universitaire assume et approfondit son paradoxe inaugural et fondateur : un enseignement est vivant quand il se maintient au plus près des problèmes précis que la raison se pose dans un champ épistémologique identifié. Ainsi enseigner la grammaire didactiquement c'est repérer les difficultés que l'ignorance des règles aurait engendrées : dépendance, confusion, désorientation, malentendu, voire violence. Pour y parvenir le maître déploie des objets d'enseignement, rectifie les erreurs mais aussi réfléchit sur les problèmes que ces erreurs suscitent. Pour fonder en raison sa liberté pédagogique le maître gagne, par conséquent, à être formé à des disciplines éclairées par les problèmes qu'elles posent et résolvent ; c'est la tâche de la recherche universitaire de veiller à l'unité globale de ce processus. Le maître peut à la fois être élémentaire et demeurer critique. Mais cet approfondissement de la recherche universitaire, acceptant la réflexion sur la transmission des connaissances, serait vain si les formateurs restaient éloignés de l'université ; si la puissance publique devait se mêler arbitrairement des méthodes suivies par les maîtres ; si les corps d'inspection ne bénéficiaient d'une réelle formation épistémologique et universitaire ; si l'université ne devenait pas le principal maître d'œuvre dans l'élaboration des plans de formation initiale et continue ; enfin si les universitaires eux-mêmes ne défendaient pas l'idée philosophique et éthique d'université.

---

<sup>[1]</sup> Intervention au colloque organisé par l'IUFM Nord-Pas de Calais, en mai 2007 et consacré à la formation professionnelle universitaire des enseignants.

<sup>[2]</sup> Actes publiés par l'IUFM de Toulouse en septembre 1996 (Claude Clanet, dir)

<sup>[3]</sup> Voir *Que faire des universités ?*, Bayard, 2002, p 38

<sup>[4]</sup> *L'engagement rationaliste*, Paris, PUF, 1972, p 40

<sup>[5]</sup> Voir le chapitre 2 de notre ouvrage *L'Ecole de la philosophie*, Nantes, Pleins Feux, 2000, p 32 à 53

<sup>[6]</sup> Actes de cette journée, mai 1995, UDREFF, IUFM Nord-Pas-de-Calais ; voir les travaux d'Yves Reuter sur le rôle heuristique de l'erreur.

<sup>[7]</sup> *Philosophie du non*, PUF, p 51

<sup>[8]</sup> *Etudes*, Paris, Vrin, 1970, p 89

<sup>[9]</sup> Op.cit. PUF, p 58

<sup>[10]</sup> Dans ce cas l'expression actuelle de « formation tout au long de la vie » peut avoir un sens.

<sup>[11]</sup> P 10 de l'édition proposée par D.Gil, Paris, PUF, 1993